ROK III. LISTOPAD 1926. Nr. 9.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz życia organizacyjnego nauczycielstwa.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielswa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

Administracja czynna we wtorki, czwartki i soboty od godz. 7-ej do godz. 8 i pół wiecz.
Redaktor przyjmuje we wtorki od godz. 7-ej do 8-ej wiecz.

ODEZWA

do Kolegów i Koleżanek, Czytelników i Czytelniczek „Szkoły i Nauczyciela".

Przystępując do wydawnictwa „Szkoły i Nauczyciela" w r. 1924, Komitet Redakcyjny postawił sobie za cel skupić przy nowym warsztacie zastęp nauczycieli, interesujących się zagadnieniami oświaty i szkolnictwa, zdających sobie sprawę z zadań, jakie ma do spełnienia nauczyciel w nowożytnem społeczeństwie.

Z całą bezstronnością przyznać musimy po 3-ch latach pracy, iż zdołaliśmy skupić w redakcji „Szkoły i Nauczyciela" grono ludzi ofiarnych, którzy bezinteresownie i stale zasilają Redakcję pracami, częstokroć pomimo najcięższych warunków materjalnych.

Powołując jednakże do życia „Szkołę i Nauczyciela", pragnęliśmy wydawać nietylko pismo, będące wyrazem naszych postulatów ideowych, pismo śmiałe, niezależne, służące dobru i postępowi oświaty, ale jednocześnie pismo żywe, będące odbiciem naszych trosk, porażek i sukcesów, któreby odzwierciadlało rzetelnie warunki codziennej naszej pracy oświatowej — w szkole i poza szkołą, było duszą nauczycielstwa, zmagającego się w walce o oświatę w Polsce, o polepszenie własnych warunków pracy.

Stwierdzić musimy z ubolewaniem, że pod tym względem spotkał nas zawód, dlatego też dział informacyjny o tem, co się dzieje w szkolnictwie, o warunkach pracy oświatowej nauczyciela, był w naszem piśmie całkowicie zaniedbany. W ciągu 3-ch lat istnienia „Szkoły i Nauczyciela" — napłynęło do Redakcji zaledwie kilka korespondencyj.

Zdając sobie sprawę z tego braku, Komitet Redakcyjny zwraca się z gorącem wezwaniem do Kol. Kol., Czytelników i Czytelniczek „Szkoły i Nauczyciela" o nadsyłanie korespondencyj, bodaj w formie notatek; obowiązkiem będzie Redakcji nadanie im formy, kwalifikującej do druku. Chodziłoby więc o fakty stwierdzone, rzucające światło na warunki pracy oświatowej nauczyciela w szkole i w społeczeństwie, a więc: stosunek do szkoły organów samorządu szkolnego, (rad szkolnych, dozorów, opiek), stosunek do szkoły duchowieństwa, organów administracji politycznej, inspektoratu szkolnego; warunki pracy oświatowej pozaszkolnej, życie umysłowe Oddziałów i Ognisk — wszystko to winno znaleźć odbicie w piśmie, wydawanem przez organizacje nauczycielskie.

Aby usunąć ten dotkliwy brak, Komitet Redakcyjny otwiera w najbliższym, t. j. grudniowym numerze nową rubrykę: „Kronika oświatowa i szkolna" i prosi Kolegów i Koleżanki o nadsyłanie rzeczowych informacyj, choćby w formie surowego faktycznego materjału. Za tę rubrykę Redakcja weźmie na siebie odpowiedzialność. Udzielane informacje winny być zaopatrzone w podpis z podaniem dokładnego adresu — do wyłącznej wiadomości Redakcji.

Komitet Redakcyjny „Szkoły i Nauczyciela".

Łódź, w listopadzie 1926 r.

DR. WIKTOR CHRUPEK.

Możliwość wspólnej ogólno-ludzkiej podstawy wychowania moralnego*).

Słowa moralność, czy etyka używamy w rozmaitem znaczeniu. Kiedy mówimy o rzeczywistej moralności pewnego narodu, w pewnym czasie, objawiającej się w czynach jego obywateli, ustroju stosunków i rodzajów życia, to określimy to mianem moralności pozytywnej. Na moralności pozytywnej opiera się etyka naukowa. Odróżniamy w niej dwa kierunki. Jeden, etyka historyczna lub porównawcza opisuje moralność pozytywną w pewnym okresie czasu, wśród pewnego społeczeństwa. Wynajduje przyczyny tej moralności w pewnych fizycznych, psychologicznych i historycznych stosunkach. Drugi kierunek, właściwa etyka filozoficzna zajmuje się oceną zjawisk etycznych. Opiera się ona na moralności pozytywnej, ale

---

*) Referat wygłoszony na „Zjeździe Wychowania Moralnego", zwołanego w Warszawie w kwietniu r. b. przez Zw. Zaw. Naucz. Szkół Średnich i Zw. Naucz. Szkół Powszechnych.

usiłuje ją rozwinąć i rozszerzyć, postawić zasady, które mają kierować życiem i doprowadzić te zasady do jasności i harmonji. W tem ostatniem znaczeniu będę przeważnie używał słowa „etyka".

Przechodzę teraz do właściwego tematu. Mam odpowiedzieć na pytanie: Czy istnieje możliwość wspólnej, ogólno-ludzkiej podstawy wychowania moralnego.

Podstawą wychowania moralnego są idee moralne, najwyższe zasady postępowania, ów Kanon jak się, niebardzo może szczęśliwie wyraża Komitet naszego zjazdu. [1]). A zatem pytanie, które sobie postawić mamy brzmiałoby w dalszym ciągu: Czy istnieje możliwość ogólno - ludzkich zasad moralnych, ogólno - ludzkiej moralności? Czy moralność może jest dziedzina, w której zawsze będzie panowała pstra rozmaitość, zależnie od wyznania, rasy i narodowości? Odpowiedzieć na to pytanie jest zadaniem niniejszego referatu. Na początku dam krótki przegląd powstawania ogólno-ludzkiej moralności.

E t y k a g r e c k a nie była jeszcze właściwie ogólno-ludzką. Oddzielała wyraźnie etykę od religji i ze stanowiska etyki przeprowadzała krytykę panujących wyobrażeń religijnych. Już przed powstaniem chrześcijaństwa uznawała teoretycznie i praktycznie jedność ludzkości, a miłość do ludzkości (caritas generis humani) była znana, zanim ją chrześcijaństwo zaleciło. (Stoicy). Nie obejmowała jednak etyka grecka niewolników i innych ludów t. zn. barbarzyńców. E t y k a s t a r o c h r z e ś c i j a ń s k a dała idei humanitarnej i braterstwa powszechnego, a więc etyce ogólno-ludzkiej, potężny impuls. „Wszyscy jesteśmy braćmi", mówi Ewangelja. Greckie pojęcie sprawiedliwości uzupełniła przez współczucie i miłosierdzie. Kościół stał się pierwszem międzynarodowem towarzystwem, którego celem była miłość człowieka, pierwszą formą socjalną, wobec której granice narodowe traciły znaczenie. Z drugiej strony jednak Kościół wytworzył takie potężne hamulce, które przez szereg wieków powstrzymywały rozwój etyki. Przedewszystkiem moralny pesymizm, nauka, że człowiek jest istotą grzeszną z natury, niezdolną do czynów dobrych bez nadprzyrodzonej pomocy, łaski. Następnie ograniczenie miłości tylko do współwyznawców, do jednako wierzących. Wiara stała się granicą i warunkiem miłości i nieraz w historji trudno było dojrzeć, że to był Kościół, który miał być reprezentantem religji miłości. Etykę i religję połączono nierozdzielnie ze sobą. W objawieniu i religji widziano podstawę etyki.

Dopiero h u m a n i z m uwolnił etykę z tych więzów. Zaczęto studjować filozofję grecką i zauważono, że już tam znajdują się pojęcia moralne, które dotąd uważano za wyłączną własność nauki Kościoła. Uczeń

---

[1]) Słowo „Kanon" znaczy miara, prawidło, ma jednakże w teologji szczególne znaczenie i stąd mogłoby prowadzić do nieporozumień. „Kanon" w teologji oznacza spis ksiąg biblijnych uznanych za natchnione.

Montaigne'a Charron przedsiębierze pierwszą może próbę, zbudowania systemu etyki bez pomocy teologji. Odtąd mamy niepowstrzymany rozwój etyki naukowej. Miejsce nieufnego pesymizmu do życia zajmuje nadzieja lepszej przyszłości. Teologiczne pojęcie „Regnum Dei" (Królestwo Boże) zastępuje „Regnum hominis" (królestwo człowieka). Dobrem, podobnie jak w etyce greckiej jest to, co jest zgodne z naturą. Powraca wiara w dobre pierwiastki duszy ludzkiej, w potęgę rozumnej oświaty i wychowania. — Nie będę tu kreślił etapów tego rozwoju. Rewolucja francuska zdobyła i ogłosiła „prawa człowieka". Comte podniósł sprawę rozwoju ludzkości do wysokości religji. Kant w swej książce o wieczystym pokoju dał potężny impuls etyce w stosunkach międzynarodowych. Etyka rozwija się i doskonali, wyrównując dawniejsze sprzeczności między indywidualizmem i altruizmem, ewolucjonizmem i eudemonizmem.

Próbujmy teraz rozwiązać nasze zagadnienie: „czy istnieje możliwość wspólnej, ogólno-ludzkiej moralności", przy pomocy najprostszego rozumowania. Natura ludzka jest wszędzie jednakowa w swych najbardziej zasadniczych objawach. Gatunek ludzki jest jeden i ma jednakowe właściwości fizyczne i psychiczne. Każdy człowiek ma popęd do jedzenia, każdy odczuwa ból i unika bólu a szuka przyjemności, każdy ma popęd płciowy i dąży do stworzenia i wychowania rodziny. Każdy posiada w pewnym stopniu zdolność do bezinteresownej sympatji. Każdy doznaje tych samych uczuć radości, strachu, gniewu, miłości, każdy pragnie zaspokojenia swoich pragnień i t. d. Tylko dotąd nie udawało się ludziom uzyskać harmonji między temi pragnieniami, tak w duszy pojedyńczego osobnika jak i w duszach różnych osobników w stosunku do siebie, a wreszcie całych grup i narodów. Ludzie nie rozumieli, że konieczne są wzajemne ustępstwa, lub też nie umieli zdobyć się na nie, nie pojęli głęboko, że pomyślność osobnika możliwa jest tylko w harmonji z ogółem i właśnie przez tę harmonję. Rozwój musi się tutaj dokonać powoli. Potrzeba nietylko zrozumienia, ale większej wprawy i organizacji, co może się dokonać tylko stopniowo. A więc już z poprzedniego wynikałoby, że skoro natura ludzka jest jednakowa, to i wychowywanie ludzi powinno się odbywać w sposób podobny, na wspólnej podstawie.

Starajmy się teraz o bardziej naukowe ujęcie problemu. Teologowie przesadnie podkreślają wielką rozmaitość kierunków etyki naukowej. Panuje tam jakoby zupełne zamieszanie, każdy filozof uczy czego innego, wobec czego praktyczne znaczenie tej etyki jako przewodnika w życiu, jest znikome. Etyka teologiczna natomiast daje rzekomo absolutną pewność, podaje prawdy najwyższe, objawione przez istotę nadprzyrodzoną, niezmienne raz na zawsze. Zapomina się o tem, że pewność ta istnieje rzeczywiście, ale tylko w obrębie tego samego wy-

znania i tylko dla wierzących bez zastrzeżeń. Jeżeli natomiast ogarniemy szerszy horyzont i zbadamy także inne wyznania i religje, zobaczymy, że rozmaitość poglądów etycznych jest tam może jeszcze większa i bardziej dowolna, niż w etyce naukowej.

W tej ostatniej natomiast, jeżeli się przypatrzymy systemom etycznym w pewnej epoce historycznej np. współczesnym, to spostrzeżemy, że o ile chodzi o cele postępowania moralnego, nie różnią się one wiele od siebie. Uwzględniają te systemy przedewszystkiem badania poprzednie, korzystają z wyników już osiągniętych, co dla etyki teologicznej, opierającej się zawsze na tych samych dogmatach — jest niemożliwe. Gdybyśmy ze stanowiska dzisiejszej etyki naukowej chcieli sformułować najwyższą zasadę etyczną, będącą zarazem miarą, według której oceniamy postępki i która mogłaby być ową wspólną podstawą wychowania moralnego, to określilibyśmy ją jednem zdaniem tak: Celem działalności ludzkiej jest powszechna pomyślność. To określenie wymagałoby pewnych wyjaśnień. Przez pomyślność rozumiemy zaspokojenie pragnień. Nie jest to jakiś stan bierny, ale polega na działalności, pracy, rozwoju. Pomyślność ta mieści w sobie także pomyślność jednostki, która harmonizuje z pomyślnością powszechną. Owa praca, tworzenie, może być najwyższem szczęściem dla jednostki, a zarazem służy dla szczęścia drugich.

W ten sposób pojęta owa najwyższa zasada etyki stwarza przejście między egoizmem a altruizmem. Nie musi być bezwzględna uprzejmość między temi dwoma kierunkami. Dążenia jednostki są również uzasadnione, muszą jednak harmonizować z dążeniami całego gatunku. Z drugiej strony uwzględniane jest w powyższej zasadzie także stanowisko ewolucjonistyczne, które w ciągłym rozwoju widzi cel ostateczny ludzkiego dążenia. Bo owa pomyślność możliwa jest tylko przez działalność i rozwój. Także eudajmonizm, dla którego najwyższą ideą jest szczęście — znachodzi tutaj częściowe uprawnienie.

Inaczej cokolwiek napozór formułuje najwyższą zasadę moralną Stötzding*), współczesny filozof duński, wybitny badacz etyki, w swojej „Filozofji religji". W gruncie rzeczy zasada jednak jest ta sama. Brzmi ona jak następuje: „Życie należy ukształtować jak dzieło sztuki w ten sposób, że pojedyncze chwile i momenty (zdolności i popędy) oddzielnego człowieka powinny się w stosunku do siebie ułożyć harmonijnie, a oddzielne osobniki znowu, przez harmonję w swych wnętrzach, powinny utworzyć między sobą harmonijną całość". Rozwój jednostki ma torować drogę rozwojowi innych ludzi. A więc ta sama zasada równowagi między jednostką a ludzkością, która wogóle jest centralnym punktem prawie wszystkich systemów etycznych. Także Wundt w swojej etyce mówi:

*) H. Stötzding: Religionsphilosophie. Leipzig 1901. Str. 337.

„Sąd (filozofów) o celach, które nazywamy moralnemi, zbliża się na pewnym określonym stopniu rozwoju świadomości moralnej tak samo do niejakiej stałości, jak sąd o stosunkach logicznych". To samo stwierdza Alfred Fouillée, jeden z najwybitniejszych filozofów francuskich dzisiejszej generacji. Profesor Barth, porównując systemy etyczne z przeszłości i teraźniejszości, mówi podobnież, że cele tych systemów są te same. Ujmuje on je cokolwiek inaczej, niż to uczyniliśmy poprzednio, ale w samej istocie niema różnicy. Cele te określa on jako silną wolę i społeczną wolę*). Stoicy np. powiada on, najwyższe dobro znajdują w charakterze mędrca, a ten składa się z silnej woli i z socjalnej woli. Silna wola okazuje się w opanowaniu afektów i w niezależności od spraw zewnętrznych. Socjalna wola natomiast w powszechnej miłości wszystkich ludzi, której stoicy uczyli jeszcze przed powstaniem chrześcijaństwa. Mówili oni: Każda rozumna dusza ludzka jest fragmentem, częścią rozumnej duszy boskiej, która przenika wszechświat tak, że wszyscy ludzie mają wspólny początek, a więc są braćmi i siostrami. Seneka mówi: Wszyscy jesteśmy członkami wielkiego ciała. Kto zatem nienawidzi swego bliźniego lub szkodzi mu, ten szkodzi całości, a przez to sobie samemu, ponieważ jest częścią tej całości. Podobnie u Spinozy. Celem jest cnota, która rozpada się na dwie części: silną wolę (animositas) i socjalną wolę (generositas). To samo u Kanta. Cnota dąży według niego do dwóch celów: pierwszy: to własna doskonałość, drugi: szczęście bliźnich. Pierwsza polega na wykształceniu wszystkich duchowych zdolności, do czego potrzeba silnej woli, jest zatem zastosowaniem silnej woli. Drugi cel, szczęście bliźnich, wymaga woli socjalnej. To samo widzimy w systemach etycznych, które opierają się na pojęciu ewolucji. Spencer mówi, że w ciągu rozwoju organizmów rośnie wpływ systemu nerwowego, wzrastają czynności i radości duchowe, które przewyższają zmysłowe i należy zatem wznieść się od rozkoszy zmysłowych do duchowych, co możliwe jest tylko przez silną wolę. Nadto wszędzie w świecie dokonuje się postęp od skupienia (aggregatu) do systemu, tak samo w społeczeństwie ludzkiem. (Skupieniem będzie np. kupa piasku, systemem będzie dom, przy którego budowie ów piasek został użyty.) Społeczeństwo składa się początkowo z elementów podobnych i niewiele ze sobą połączonych, jest więc aggregatem. Potem przekształca się w ten sposób, że pojedyńcze elementy, to znaczy ludzie przez podział pracy różniczkują się coraz więcej, a jednocześnie coraz ściślej należą do siebie, coraz bardziej są sobie niezbędni. Tak wzrasta ich solidarność i ścisła łączność, a więc wola socjalna.

Tak więc widzimy, że co do celów istnieje duża zgodność pomiędzy rozmaitemi systemami etyki naukowej.

---

*) Porównaj Paul Barth: Moralpädagogik. Leipzig 1921. Dürr'sche Buchhandlung.

Inaczej ma się rzecz z uzasadnieniem ich, z odpowiedzią na pytanie, dlaczego w ten lub inny sposób mam postępować. Tutaj spotykamy dosyć duże różnice. Z jednej strony Kant widzi w rozumie ludzkim podstawę postępowania moralnego. Rozum ludzki dyktuje prawo moralne, które pozostaje w wyraźnej sprzeczności z naszemi skłonnościami. Inaczej mówią przedstawiciele etyki eudajmonistycznej. Podczas kiedy Kant uczucie, jako motyw postępowania, wyklucza, znajdują oni właśnie w uczuciu motyw najsilniejszy. Człowiek dąży do szczęścia, a to dążenie nie da się oddzielić od życia. Nie należy tego dążenia niszczyć, ale należy je uszlachetnić. Człowiek powinien szukać szczęścia, ale powinien radości zmysłowe uduchowiać i wznosić się do czysto duchowych. Trwają one dłużej i są o wiele różnorodniejsze, nadto są tańsze. Duch nietylko panuje nad istniejącym światem, ale stwarza takie nowe światy, jak świat sztuki i świat nauki. Rozkosze duchowe są nadto społeczne, bo doznajemy ich razem z innymi ludźmi, wymieniamy nasze wrażenia i uczucia i pogłębiamy je. Eudemoniści kładą nacisk na wrodzone człowiekowi uczucie sympatji, które podnosi człowieka ponad egoizm, rozszerza jego ja, pozwalając mu doznawać radości z powodu życia innych ludzi. Na gruncie tego uczucia wyrasta cnota miłości człowieka. Jeżeli ta cnota połączy się z dążeniem do radości duchowych, to powstaje typ bezinteresownego człowieka, dla którego najwyższem szczęściem jest radość tworzenia. Tworzenie jest dla niego najwyższem szczęściem, ale wyniki tej twórczości służą bliźnim. W ten sposób znika sprzeczność między egoizmem a altruizmem. Widzimy więc, że pomiędzy obu wielkimi kierunkami etyki występują, o ile chodzi o motywy, znaczne różnice. Tutaj punktem wyjścia jest uczucie, tam rozum. Dla pedagoga jednak różnorodność motywów jest raczej korzystna. Raz podkreśli ten motyw, to znów inny.

Rozważania więc nasze prowadzą nas do wniosku, że wspólna, ogólno-ludzka moralność jest już dzisiaj czemś zupełnie nierealnem, czemś, co coprawda żyje, narazie w książkach filozofów i w duszach ogromnej mniejszości ludzkiej. Wystarcza ona jednak zupełnie jako podstawa wychowania moralnego, pewniejsza, bardziej jasna i ścisła, niż jakakolwiek inna. I nietylko jest możliwa, ale konieczna i niezbędna, jak to w dalszym ciągu będę się starał udowodnić.

Nie jest zadaniem tego referatu przedstawienie szczegółów takiej wspólnej podstawy. Znaleźć je można w rozmaitych opracowaniach, przeważnie obcych. Szczególnie bogata pod tym względem jest literatura francuska, począwszy od poważnych dzieł teoretycznych, aż do podręczników szkolnych, zbiorów pogadanek i t. p.

W drugiej części rozważań chciałbym zastanowić się nad tem, jakie drogi wiodą do realizacji tej wspólnej podstawy wychowania

moralnego. Zdajemy sobie sprawę z tego, że dziś jeszcze bardzo często spotykamy się z moralnością podwójną, inną względem obywateli własnego państwa, a inną wobec obcych, inną wobec współwyznawców, a inną wobec inaczej wierzących. Ale w dzisiejszych czasach właśnie, silniej niż kiedykolwiek ów ideał ogólno-ludzki, o którym mówi temat naszego zjazdu i zjazdu rzymskiego — wysuwają się na plan pierwszy.

(d. c. n.).

WŁ. GACKI.

O nową szkołę.

Nasza literatura, poświęcona zagadnieniom oświaty publicznej, szkolnictwa, jest uboga i nieżywotna — jak inne dziedziny życia społecznego. Ubóstwo nietyle wyraża się ilościowo, jak ilościowo: w braku krytycznego stosunku do szkoły, do oświaty, jaką ona jest; w braku odwagi i rozmachu ideowego w traktowaniu zagadnień oświatowych. Któryż z naszych mężów ministerjalnych dałby się przekonać, że zadanie Ministerstwa oświecenia nie może się już sprowadzać w naszych czasach do roli kontrolera, szafarza dyplomów, koncesyj, nominacyj, „etatów", ani nawet od roli regulatora, że zadaniem jego właściwem jest być inicjatorem ruchu oświatowego i orędownikiem poczynań oświatowych; że nowożytne Ministerstwo oświecenia — to przedewszystkiem warsztat prac organizacyjnych i pedagogicznych. Ruch, życie, twórczość, ożywiające „górę", winny spływać zdrojami krzepiącemi na padoły codziennej pracy nauczyciela, kierownika — w szkole, w najbliższem jego otoczeniu, w jego własnej organizacji — i przenikać pod strzechę najuboższej szkółki chłopskiej, w najdawniej zapadłym kącie Rzeczypospolitej. Przykład ten winien iść zgóry. I byłby to przykład niezastąpiony. Tego bodźca brakowało i tem się tłumaczy martwota, powlekająca ciężką skorupą całe szkolnictwo, przedwczesny uwiąd instytucyj oświatowych, bezmyślne zbiurokratyzowanie całej administracji szkolnej, — znikome rezultaty oddziaływań oświatowych, ocenianych ze stanowiska przyrostu kultury.

Nową erę w historji naszego szkolnictwa stanowić będzie moment zerwania nietylko z dotychczasową polityką szkolną, robotą tymczasową, bez jutra, ale całkowita wewnętrzna odnowa, budowa od podstaw, rozłożona na lat dziesiątki, ale planowa, solidna w wykonaniu, wznoszona na granitowych podstawach ideowych — praca żywych ludzi dla żywego pokolenia współczesnych, z myślą przewidującą dobro pokoleń najdalszych.

Rzecz charakterystyczna dla dotychczasowych urzędowych stosunków: książka, napisana przez b. wizytatora szkół średnich *), nace-

*) „Szkolnictwo, jakiem jest, jakiem być powinno". Dr. Stefan Bogusławski. Wyd. Związku Strzeleckiego. Warszawa 1926.

chowana ostrym krytycyzmem w stosunku do szkoły obecnej, zawędrowała aż do Związku Strzeleckiego i o dziwo! — tam znalazła wydawcę! Zapewne, ta gotowość chlubnie świadczy o Referacie Oświatowym Związku Strzeleckiego, który wyręczył w tym wypadku Komisję Pedagogiczną Ministerstwa Oświecenia Publicznego, — rzuca to jednak światło na istniejące stosunki.

Śmiemy twierdzić, że książka dr. Stefana Bogusławskiego zarówno z racji krytycznego stanowiska autora w stosunku do szkoły istniejącej, jak ze względu na część jej pozytywną, konstruktywną; z tej szczególnie racji, że ta książka jest jednym z nielicznych u nas głosów, wypowiadających gorzką prawdę odważnie, otwarcie i z siłą przekonania, że jest to głos pełnej świadomości pedagoga - obywatela, wzywający do walki o nową szkołę, odpowiadającą koniecznościom rozwojowym wieku dziecięcego i młodocianego, i potrzebom życia społecznego — właśnie dlatego ta książka, a nie inna winna być wydana przez Komisję Pedagogiczną Ministerstwa O. P.

Powierzchowna krytyka zakwalifikuje książkę dr. A. Bogusławskiego jako utopję! Nie lękajmy się utopji! Niektóre z nich, te niegdyś mrzonki, ułudy, fikcje „manjaków" — stały się pozytywnym dorobkiem ludzkości, jak nas poucza historja kultury. Nie każda myśl daje się zamknąć w zakresie najbliższych, najłatwiejszych do osiągnięcia możliwości. Czasami rozsadza te ramy, szybuje dalej, z założeń zasadniczych usiłuje wysnuć najdalsze konsekwencje. O wartości konstruktywnej decyduje punkt wyjścia: czy nim jest rzeczywistość, życie; wartość jej wyrazi się w ustosunkowaniu do rzeczywistości.

Oceniona z tego stanowiska koncepcja ustroju szkolnictwa dr. A. Bogusławskiego nie jest utopją, bo punktem wyjścia jest tu rzeczowa krytyka tej szkoły, jaka jest. Należy jednak przyznać: jeżeli np. „Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa" p. Wł. Radwana, pokrywające się w najogólniejszych zarysach z postulatami Związków naucz. szkół powsz. i średnich, reprezentują program minimalny, koncepcja dr. St. Bogusławskiego w naszych warunkach jest wyrazem programu maksymalnego.

Zresztą autor sam zdaje sobie sprawę, że postulaty jego oświatowe — „są to myśli poznaniem rewolucjonizujące umysły".

W krytycznej części swojej pracy autor stwierdza, że do Polski wyzwolonej przenieśliśmy przeważnie wzory szkół państw zaborczych, nie oglądając się na to, że wzory te już przed wojną zostały zdyskwalifikowane przez najpoważniejszych pedagogów świata. Wszak idea szkoły powszechnej jest pomysłem samego nauczycielstwa: Ministerstwo przejęło nazwę, nowej jednak formy nie napełniło treścią, odpowiadającą etykiecie.

Ocenia autor współczesne szkolnictwo polskie ze stanowiska pragmatycznego: sądzi je według osiągniętych rezultatów. Sąd ten wypadł

całkowicie ujemnie. Niesłusznym przeto byłby zarzut, jakoby ostateczne wnioski ujemne nie posiadały dostatecznego uzasadnienia rzeczowego. Szkoły polskie „promują", wydają świadectwa dojrzałości, wypuszczają z roku na rok całe zastępy młodzieży, garnącej się częściowo do wyższych szkół, częściowo zajmującej różne stanowiska w społeczeństwie. Należałoby więc przeciwstawić wywodom autora zebrane fakty z życia szkolnego młodzieży, pozaszkolnego, z życia umysłowego, ideowego, organizacyjnego młodzieży uniwersyteckiej, fakty z życia społecznego, wskazujące na to, że młodzież, wychowana wyłącznie w szkołach polskich, przedstawia lepszy, wyższy typ, bodaj pod względem samego wykształcenia, a szczególnie pod względem przygotowania do życia, kultury duchowej i uspołecznienia. Całkowity brak tych właśnie faktów, świadczących o dodatnich wynikach wysiłków oświatowych, uprawnia autora do potępienia całego współczesnego szkolnictwa. — od dołu do góry.

Autor wychodzi z założenia, „iż największe bogactwo każdego społeczeństwa stanowi człowiek — chcący, umiejący i mogący pracować". Z punktu więc widzenia społecznego „szkoła powinna być najpoważniejszym czynnikiem w usprawnianiu człowieka do pracy, mocą dania mu istotnej i współczesnej kultury". Z punktu widzenia indywidualnego rozwoju „szkoła powinna być głównym czynnikiem tego rozwoju, doskonalenia, tworzenia z dziecka istotnie i współcześnie kulturalnego w przyszłości obywaleta".

Te dwie wytyczne — rozwój indywidualny i uspołecznienie, to jest wychowanie obywatelskie ze względu na potrzeby współczesnego życia społecznego — nietylko nie wyłączają się wzajem, ale uzupełniają się i dopełniają w syntetycznem ujęciu.

Poglądy autora na treść, zadania i metody wychowania i kształcenia są zgodne w ogólnych zarysach z naczelnemi postulatami „szkoły pracy", jak ją się u nas niefortunnie nazywa; właściwie — szkoły twórczej, uspołeczniającej (l' é c o l e a c t i v e).

Najbardziej interesującym w książce dr. Stefana Bogusławskiego jest rozdział o organizacji szkolnictwa i instytucyj oświatowych. Niektóre z postulatów autora pokrywają się z naczelnemi postulatami Zw. Naucz. Szk. Powsz. i Zw. Zaw. Naucz. Szkół Średnich, a więc zasada przedszkola dla dzieci od 4 do 6-ciu lat włącznie. Nowym jest pomysł Powiatowych Komitetów Wychowania Dziecka, których zadaniem byłoby roztoczenie opieki nad wychowaniem dziecka do lat 6-ciu. Postulat 7-klasowej szkoły powszechnej odpowiada w koncepcji autora średniemu kursowi szkoły, która ze względu na swój charakter wychowawczy mianowana tu jest jako n i e o g ó l n o - k s z t a ł c ą c a, l e c z o b y w a t e l s k a. Obowiązek jednak szkolny rozciąga autor aż do 17 roku życia, co

w warunkach 7-klasowej szkoły powszechnej, rozpoczynającej się po ukończeniu 7-miu lat życia, sprowadzałoby się do 18-go roku życia.

W całym projekcie ustroju szkolnictwa, proponowanym przez dr. St. Bogusławskiego, ten postulat maksymalny, jest w naszych warunkach najbardziej „rewolucyjny". Nie jest jednak utopijnym, t. j. nie mającym żadnych podstaw do realizacji. W naszych warunkach może być uważany jedynie za przedwczesny: ze względu na środki finansowe Państwa, a szczególnie — nietyle nawet liczebność i poziom wykształcenia, jak rodzaj, charakter przygotowania zawodowego ogółu nauczycielstwa.

Sprawa obowiązku szkolnego do 18-u lat życia jest już aktualna w Anglji; w pomyślnych warunkach życia politycznego, społecznego i gospodarczego — może się stać aktualną i u nas — za parę dziesiątków lat.

Nie wchodząc tu w szczegóły, należy zaznaczyć, że cały system przygotowania nauczyciela - wychowawcy został w projekcie dostosowany ściśle do zasadniczej koncepcji ustrojowej i nader szczęśliwie: bez sztywnego biurokratyzmu, z uwzględnieniem potrzeb oświatowych i potrzeb życiowych ciała nauczycielskiego.

Pod względem kształcenia nauczyciela dr. St. Bogusławski przekreśla obecne seminarjum nauczycielskie jako niecelowe, żąda wyższego i gruntownego wykształcenia zawodowego, odpowiadającego różnym poziomom w zależności od wieku młodzieży — i w tym więc punkcie projekt ten zbiega się z jednym postulatów nauczycielstwa szkół powszechnych.

Zapewne, byłoby lekkomyślnością żądać od książki, obejmującej sto kilkanaście stron, aby z całą dokładnością rozwiązała wszystkie zagadnienia, związane ze sprawą charakteru oświaty i wychowania, jego metod, organizacji szkolnictwa pod względem administracyjnym i pedagogicznym.

Nie w szczegółach też tkwi cała wartość projektu dr. St. Bogusławskiego.

Społeczna wartość książki dr. St. Bogusławskiego wyraża się w surowej krytyce całego obecnego szkolnictwa, deprawowanego przez „wpływy polityczne niedorozwiniętego społeczeństwa"; w szczegółach wzbudza potrzebę dyskusji — co jest dowodem jej żywotności; jako próba syntetycznego ujęcia całokształtu zagadnienia oświaty i kultury jest faktem wybitnym współczesności, bo cechuje ją rozmach organizacyjny i wiara w siły narodu, w możność wydobycia z jego wnętrza wszelkich środków, koniecznych dla dzieła oświaty i kultury; owiana też jest ta niewielka książka wielką miłością dla dzieci, dla młodzieży, powinna więc trafić do rąk — i do świadomości — nauczycielstwa i wszystkich, interesujących się sprawami oświaty i kultury w Polsce nowożytnej.



WALERJAN KRYCIŃSKI.

Nowe metody nauczania

rysunków odręcznych, zdobniczych i malarstwa dekoracyjnego w szkołach różnych typów według planów M. W. R. i O. P.

(Lwów—Warszawa—Kraków. Wyd. Zakł Nar. im. Ossolińskich — 1926)

W powodzi różnokierunkowych metod i nowych prądów, nurtujących w nauczaniu rysunków zabiera głos stary pedagog, którego uczniowie dobili się już ważnych stanowisk w urzędach, przemyśle, szkole lub Akademji Szt. pięknych. Pojemna książka przedstawia się imponująco, dzięki czystemu drukowi i wielkiej ilości rycin (178), z pośród których 21 wielobarwnych druków fotochemicznych, wykonanych w zakładach krakowskich (Welanyk) i praskich (Huśnik et Häusler), stoi na wysokim poziomie art.-technicznym. Teoretycznym wywodom autora lepiej odpowiadałby tytuł książki „Rysunek naturalistyczny w szkole średniej", gdyż temu tematowi poświęcił tyle miejsca, iż rysunek ornamentalny, techniczny itp. zepchnięty został omal do wzmianek. Ponieważ jednak rysunek z natury, powinien zajmować pierwszeństwo przed rysunkiem z pamięci lub fantazji, rysunkiem zdobniczym i t. zw. kreśleniem, przeto korzystną rzeczą dla nauczycieli, szczególnie młodszych, jest przejrzeć wyniki pracy starszego kolegi, poparte pięknemi rycinami autentycznych prac uczniów, kształconych wedle jego metody.

Rysunek z natury, któremu poświęcił doskonałe, zwięzłe studjum Stan. Matzke („Przyroda modelem rysunkowym") oraz St. Szwarc artykuł „Rysunek z żywej natury" („Czasopismo Pedag." r. 1917), doczekało się w pracy W. Krycińskiego obszernego omówienia. Różnorodnemu, pomysłowemu, a celowemu doborowi modeli rysunkowych towarzyszą trafne uwagi autora, z których wymienimy niektóre:

„Rysunek nie jest celem, ale tylko środkiem, jest on ćwiczeniem, studjum, a nie obrazkiem na pokaz, nie popisem technicznej wprawy, ale sprawdzeniem pojęcia i zrozumienia przedmiotu". Obserwacja musi być analityczna i syntetyczna. Uczniowie „mają poruszać całem ramieniem wyciągniętem, trzymając ołówek czy węgiel (w garści) pomiędzy kciukiem, a palcem skazującym — a nie tak, jak pióro do pisania". Rozpoczynać studjum natury należy od mało „złożonych form, któreby się dały łatwo schematycznie ująć w blokowany prostemi linjami rysunek". Uczniowie powinni wykonywać pewne i śmiałe linje, „a nie znaczyć bojaźliwych, krótkich kresek, z których linje wyglądają, jak powrózek zrobiony z kłaków". Stosowanie uwydatnień jest tak potrzebne, jak akcenty w mowie. „Nie używać do rozcierania kredki, sangwiny, czy węgla żadnych wiszerów, pendzi, a nawet palca". W rysowaniu brył obrotowych dbać o wyraźne rozgraniczenie partyj cieni, gdyż „bryłowatości nie wydobędzie się przez wylizanie, ale zapomocą ścisłego wyszukania stopni tonów i ich for-

my". W stadjum nauki początkowej autor nie zaleca rysowania piórem, gdyż uczeń zwracać będzie uwagę „na ładne kreskowanie i przecinanie w pierożki kresek, nie na charakterystyczne kształty przedmiotu, zmiany perspektywistyczne i ciemność lub jasność pojedyńczych tonów światłocienia". Śladem Japończyków kładzie autor nacisk na rysowanie przedmiotów pendzlem, celem wyrabiania w uczniach poczucia sylwety i konieczności rysowania syntetycznego, jednak przestrzega „przed drobiazgowem pendzlowaniem", zalecając „szerokie i śmiałe traktowanie". Rozumie, że „stylizowania nie można w szkole średniej uprawiać", zna szkodliwość, jaką przynosi przyzwyczajenie się uczniów do pewnych farb i ich nieumiejętne używanie. Rysunku przestrzeganego uczy nie teoretycznie na perspektywistycznych konstrukcjach, rysowanych na tablicy, lecz poglądowo na ulicy, drodze z szynami kolejowemi, tramwajowemi, drzewami itp. Słusznie wielkie znaczenie przypisuje rysowaniu w powiększeniu na tablicy szkolnej lub dużych papierach oraz szkicowaniu w godzinach pozaszkolnych, bo „młodzieniec, który tylko w sali rysunkowej bierze do ręki ołówek i pendzel, podobny jest uczniowi, który gra tylko w obecności nauczyciela, a poza tem skrzypce trzyma w pudle". Podkreśla wartość konturu i znaczenie rysunku, jako relacji uczuciowej. Wreszcie podaje niezmiernie plastyczne wskazówki do rysowania głowy i figury ludzkiej, motyli, chrząszczy, skorupiaków i ryb, roślin, owoców, jarzyn oraz żywych zwierząt. Są to bezwzględnie najlepsze ustępy w książce, sumiennie przemyślane, oparte zarówno na własnej długoletniej praktyce, jak i na cudzych metodycznych wynikach.

W związku z metodą rysunku naturalistycznego nie rozumiemy jednak, dlaczego „np. młynek do kawy, stara książka i pistolet albo rewolwer, nie tworzy ładnej grupy", nie rozumiemy, dlaczego taki układ przedmiotów ze stanowiska malarskiego ma być „bezmyślny", a „natomiast parę książek, stary lichtarz lub lampa i kałamarz z piórem, możnaby ułożyć w interesującą całość". Ze stanowiska zarówno dydaktycznego, jak i malarskiego zaprotestować należy przeciw poglądowi autora, że martwą naturę należy układać „z myślą przewodnią, a nawet można takiej grupie nadać pewne symboliczne znaczenie". Niechże choć dzisiejsza młodzież nie bawi się w staroświeckie igraszki!

Podobnie przestarzałe jest twierdzenie, że „kto nie rozumie piękna w przyrodzie, nigdy go i w sztuce dopatrzeć się nie potrafi". Więc, gdy chodzi o rozwijanie i budzenie poczucia barw, radzi za poczciwym A. Lichtwarkiem (D. Erziehung des Farbensinnes), aby skłaniał młodzież do obserwowania w zoologicznych ogrodach pstrych ptaków w słonecznem oświetleniu, do przypatrywania się pięknie ubarwionym chrząszczom, motylom, kwiatom i t. p.

Bezpłodne jest wznawianie dzisiaj zagadnienia, aktualnego przed wiekiem: Co wyższe — twór człowieka, sztuka, czy twór Boga, natura?

Uperuczonym sentymentalistom imponowało pełne nieporozumienia, pobożne westchnienia A. Dürera: „Głupotą byłoby chcieć poprawiać Boga".

Jeśli omówienie nauki rysunku naturalistycznego odpowiada swoim wymogom, to z drugiej strony stwierdzić trzeba, że rysunek z przypomnienia, fantazji, ilustrację, pismo zdobnicze, kompozycję figuralną, formy abstrakcyjne — potraktowano w „Nowych metodach" zbyt po macoszemu. Mało korzyści daje omawianie w popularnej formie symboliki i teorji barw bez ścisłego związku z farbami i malarstwem. Podany dla młodzieży wykaz lektury domowej z dziedziny sztuki i art. przemysłu zalatuje myszką: Łepkowski (z r. 1866), Łuszczkiewicz (z 1879), Kołaczkowski (1888) i t. p., a podany plan wiadomości z historji sztuki wiele pozostawia do życzenia (np. Venus z Milo, podana jako dzieło Fidjasza).

Najsłabiej jednak wypadły w książce kartki, poświęcone nauce ornamentu, który autor buduje na trzech ogólnikowo omówionych prawach: symetrji, proporcji i rytmie (eurytmji). Okazuje się, że o nauce zdobnictwa nie można u nas pisać naukowo bez uwzględnienia wyników metodycznej pracy K. Homolacsa, zawartej w dwóch znakomitych dziełach: „Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego" (Książnica — 1920) oraz „Podręcznik do ćwiczeń zdobniczych" — Muzeum Przem. Kraków 1924. Rysunek ornamentalny uważa autor za „lżejsze ćwiczenia", za wytchnienie po studjum natury, „które więcej czasu i natężonej pracy wymaga". Do jakiegoż rezultatu dojść można, jeśli za niezachwianą prawdę uważa się pogląd: ćwiczenia zdobnicze powinny „być oparte wyłącznie na ścisłem studjum natury". Jest to staroświecczyzna, której bezpłodność twórczą stwierdziła w zachodnio-europejskiem szkolnictwie Międzynarodowa Wystawa w Paryżu w 1925 roku.

Pustką twórczą nacechowana jest nawyczka dawnych szkół, którą autor podaje: „Do znalezienia stosownego motywu na barwnym rysunku skrzydeł motyla bardzo pomocnem bywa zwierciadło, które, ustawione pionowo krawędzią w różnych położeniach, wskaże nieraz bardzo ciekawy układ żeberek i palm barwnych, w których dają się często ułożyć piękne i oryginalne zdobienia". Tego rodzaju mechanizm nie powinien mieć nic wspólnego ze szkołą. Wypowiadając się przeciw kopjowaniu okazów ludowego zdobnictwa w szkole, z zupełną słusznością twierdzi autor, że uczeń w szkole średniej „nie umie jeszcze wyczuć wdzięku takich naiwnych produkcyj artystycznych", że „do zrozumienia i zużytkowania tego poczucia ludowego w zdobnictwie potrzeba więcej doświadczenia artystycznego". „W szkole art. przemysłu bardzo utalentowany artysta może stworzyć z motywów ludowych rzecz piękną i wysoce artystyczną, ale uczeń, dyletant, lub niedokształcony malarz, zrobią z tego mazaninę, karykaturę zdobniczą, zupełnie bez cech narodowych". Tak! Załączone przez autora w dobrej myśli ryciny ornamentacyj nie pociągają nas ku sobie. Projekty fryzów (ryc. 7, 168, 169, 170) są brzydsze od patronów

niemieckich „patzerów". Wolę jedną miskę „pisaną" przez pokuckiego garncarza, Mich. Baranowskiego, jeden talerz zdobiony przez Aleks. Bachmińskiego (Bachmatnika), od całego serwisu, kaligrafowanego przez p. Krycińskiego w szkole kołomyjskiej. Trudno! Piękno ludowego ornamentu trzeba odczuwać, wtedy nie przyjdzie nam na myśl aby ze snycerskich motywów Podhala układać akwarelowe banalne wstążeczki (ryc. 151).

Bardzo szczęśliwy wyjątek w tym względzie stanowią załączone projekty koronek klockowych, kombinowane przez autora z zakopiańskich motywów, jednak radykalnie przebudowanych w myśl postulatów techniki. Są to rzeczy w większości wypadków bardzo udatne (np. ryc. 38 lub na okładce). Projekty te wydał autor nakładem Wydziału Kraj. w specjalnej publikacji „Korcnki" (44 wzorów — na 20 tablicach — koronek klockowych i szytych — w rzeczywistej wielkości).

Celu nauczania wycinanki autor nie docenia, usprawiedliwiając ją w programie tem, że „w niektórych przemysłach artystycznych wycinanie i wykrawanie jest nieodzownem. Np. w stolarstwie meblowem, ślusarstwie artyst., introligatorstwie, w złotnictwie, w różnych robotach kobiecych, a szczególnie aplikacji, hafcie, koronkarstwie i t. p.". — Czy wycinanka drzewna, metalowa i papierowa — to jedno? Czy materjał i narzędzie nic tu nie znaczy? Wszak sam autor pisze na str. 114, że „projektów ornamentalnych bez żadnego celu i użytku i bez podania materjału, w którym przedmiot miałby być wykonany, nie należy w szkołach zawodowych i przemysłowych rysować". Tylko że te zdania autora nie wywierają żadnego wpływu na jego metodę. Ten rozbrat między poglądami, a kierunkiem metody zaznacza się również, gdy chodzi o przemysłowy cel nauki rysunków i jego indywidualny wyraz. Pamiętamy zdanie Diderota: „W przemysłowem współzawodnictwie narodów najlepiej wyjdzie ten, u którego największa liczba wyszkolonych ócz, skierowanych jest na produkcję przemysłową. Naród, który własnego rodzimego gustu nie rozwija, podlega sąsiednim energiczniejszym ludom i staje się przemysłowo od nich zawistnym". A za francuskim filozofem powtarza p. Kryciński: „Wyroby nasze, żeby wytrzymały konkurencję z produkcją Zachodu, muszą być nietylko technicznie doskonałemi, ale także co do kształtu i barwy pięknemi i oryginalnemi, mającemi cechy rodzimego smaku". W praktyce jednak metoda prof. Krycińskiego, jeśli chodzi o jej realne wyniki, jest pod względem charakteru i narodowego wyrazu zupełnie bezbarwna.

Zupełnie zbyteczną częścią „Nowych metod" są „Plany nauki w różnych kategorjach szkół", choćby z tego powodu, że brak planów nauki rysunków we wszystkich szkołach (pominięto np. seminarja naucz., szkoły handlowe, niektóre działy szkół przemysł. i rzemieślniczych), a wreszcie i dlatego, że plany autora, ujęte dość samowolnie, różnią się od obowiązujących planów ministerjalnych. Dlaczego więc opiewa tytuł: „Nowe

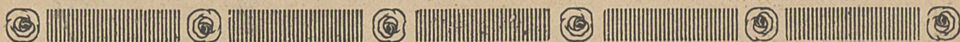
metody... według planów M. W. R. i O. P." — niewiadomo. Rysunek naturalistyczny nie jest „nową metodą". Preponderacja książki rysunkiem z natury, uprawianym w celach zupełnie akademickich, a nie przemysłowych, powinna i resztę słów usunąć z nagłówka książki, której lepiej odpowiadałby tytuł „Rysunek naturalistyczny w szkole średniej".

Zamiast podanego w książce planu „wiadomości praktycznych w malarstwie dekoracyjnem, pokojowem i szyldowem", czy nie korzystniej byłoby podać rozwinięcie zaznaczonych tematów z dziedziny techniki malarskiej? Tylko, że na takie niezmiernie u nas potrzebne compendium rzemieślniczej wiedzy malarskiej długo jeszcze w Polsce czekać musimy. Stwierdzić należy, że nauczyciele rysunków o tych sprawach mają małe wiadomości praktyczne, a jeszcze mniejsze naukowe.

Przedmowa art.-malarza, J. Męciny Krzesza z r. 1922 oraz częste zaznaczenie, iż autor opiera swą metodę na wynikach szkół zachodnio-europejskich, nie jest dzisiaj w 1926 r. polecenia godne, gdyż Międzynarodowa Wystawa w Paryżu w 1925 roku dowiodła niezbicie, iż polskie metody artystycznego nauczania górują nad metodami obcemi. Uczmy się więc od — siebie!

Wytknąć wreszcie należy liczne niezdarności i błędy językowe, które utrudniają czytelnikowi zrozumienie myśli autora np. „Przekonałem się np., że uczniowie z (!) klas niższych trafiają (!) kształty płaskie, a nawet bryły, daleko lepiej, rysując (!) odrazu pendzlem w sylwecie (!), niż dawnym sposobem, znacząc (!) najpierw te kształty cienką kreseczką ołówkiem w konturze (!). Zwierzęta żywe, nawet w ruchu, trafiają uczniowie pendzlem (ładne rzeczy!) znacznie lepiej, jak (!) rysując je najpierw w konturze (!) (str. 16). „Takie trafianie pendzlem idzie prędko" (str. 14). „Uczyć się rysować, modelować, różnych slöjdów (!) i różnych prac ręcznych" (str. 6). „Warunki udzielania nauki są pojedyńcze" (str. 12). „Tym sposobem jest uczeń zmuszony całą przedstawić się mającą płaszczyznę co do kształtu z wielką uwagą badać" (str. 12). „Przeciętny człowiek inteligentny, uczony albo prawnik..." (str. 38). „Jeżeli chodzi o kolor, to nie należy ani na chwilę zapominać, że ta (?) barwa nic innego nie oznacza, jak zajście (?) i czynność naszego oka i że ta akcja zawisła od cielesnych dzielności (?) i właściwości (?) (str. 38). Rysować „świeże gołąbki z nasadami, pękami i z pędami z rozgałęzieniem w celu rozbudzenia zrozumienia tektonicznych (?) właściwości (?) itp. itp.

Pomimo wymienionych słabych stron omawianej książki, raz jeszcze podkreślić należy, że metodę rysunku z natury przedstawił prof. W. Kryciński w sposób obszerny, wyczerpujący i bardzo pożyteczny dla nauczycieli szkół różnego typu.



TADEUSZ SEWERYN.

O niektórych pomocach do nauki rysunków i modelowania.

Uważając pismo, poświęcone szkole, za platformę wymiany spostrzeżeń i dociekań myśli i praktyki pomiędzy pracownikami naszego warsztatu, podaję kilka uwag, które nasunęły mi się podczas oglądania serji odciśniętych w glinie „oszczypków" góralskich. Uważam je za przedmioty, nadające się do nauki rysunków, a szczególnie modelowania w glinie — oczywiście w rękach nauczyciela, dla którego sztuka ludowa jest ciałem żywem.

Odbitki tych „serków" wyrabia w Zakopanem art.-rzeźbiarz, Stanisław Sobczak, który z negatywów wyciskadeł t. zw. „łupek", znajdujących się w Muzeum Tatrzańskiem i zbiorach prywatnych, wybrał najznaczniejsze okazy i z nich reprodukuje nadzwyczaj udatne formy z gliny. Tworzywem tych „oszczypków" jest glina palona, koloru czerwonego, nie pokryta glazurą, dzięki czemu wypukłe ornamentacje zachowują wiernie ostrość ciętych („rzniętych") form, a tem samem charakter serka, szczególnie po natarciu powierzchni mieszaniną wosku i terpentyną, celem otrzymania żółtawo - bronzowawego, smagłego zabarwienia. Pomysł p. Sobczaka jest zewszechmiar udałym, ponieważ z martwych, muzealnych negatywów (wyciskadeł) nie mieliśmy pojęcia o właściwym wyglądzie kaczusi, jelenia, jaskółki i t. p., a powtóre i dlatego, że odbitki gliniane dają przepyszne okazy prymitywnej sztuki, zbliżone bardzo do analogicznych form Słowian południow., glinianych zabawek z Samarkandy, pomieszczonych w Muzeum Ceramicznem w Sèvres, okazów greckiej ceramiki z Cypru, Rodos i Koryntu z VI w. przed Chr., znajdujących się w muzeum Luwru, a wreszcie ukraińskiej ceramiki ludowej z Meżygorska, którą Sowiety chlubiły się na Międzynarodowej Wystawie w Paryżu w 1925 roku do tego stopnia, że nawet w swym oficjalnym katalogu reprodukowały dwa okazy tej właśnie ceramiki. Ale my musimy dopiero zobaczyć nasze oszczypkowe ornamentacje na światowej sławy fajansach paryskiej fabryki „Primavera" (w fabryce tej pracuje Polak Olesiewicz), aby poznać zaniedbane i ignorowane u nas źródło własnych wartości zdobniczych.

Modele naszych „oszczypków" mają kształt przeważnie zwierząt, a zatem gołąbków, piskląt, gęsiora, kaczki, kogutka, kuropatwy, jaskółki, owcy, jagnięcia, kozy, jelenia, a także parzenicy góralskiej oraz oszczypków o obłej, wrzecionowatej formie, posiadającej w środku typowy pierścień graniasto ciętych „dołków" z geometryzowaną gałązką smrekową po bokach. W ornamentacji tych wyrobów dadzą się odróżnić „koła sosrębowe", „leluje", „ząbce", „łamanina" albo „krokiewki", „dołki", „recica" (dołki ugrupowane w równoległe pasy — w odbitkach w kształcie czo-

pów), „skibki" albo „rznięte" lub „karbki" itp. Modele te mają wartość etnograficzną ze względu na zupełnie wierny kształt, ostrość odbitego ornamentu z macierzystych „łupek", a wreszcie rodowód każdego okazu. We wspomnianej serji znalazły się najcharakterystyczniejsze spiskie i podhalańskie „oszczypki" z okolic Gorców, Nowego Targu, Zakopanego, ze wsi Ratułowa (z r. 1884), Kościelisk (około r. 1870), Witowa, Zubsuchego, Chochołowa, Bystrego itp. Pomiędzy znanemi autorami macierzystych wyciskadeł figurują tacy bacowscy majstrowie, jak Harędski z Harendy, Wojciech Mocarny z Kościelisk, Zych z Chochołowa.

Choć wyglądać to może na osobistą reklamę, robioną człowiekowi, którego... nie znam, sądzę, że niektóre „serki" p. S. Sobczaka przedstawiają wdzięczne figurki — oczywiście dla smakoszów prymitywu — mogące służyć nawet do ozdoby sprzętów mieszkania, a także jako zabawki, sądzę wreszcie, że znaleźć się powinny w każdem muzeum krajoznawczem, etnograficznem, czy szkolnem i w każdym gabinecie rysunkowym, ze względu na niezaprzeczone wartości formy bezwzględnie ludowej—no i przystępną cenę (serja z 20 sztuk 40 zł.). Nadają się one do pomocy w początkowej nauce rysunków, szczególnie w stadjum na przejściu z rysunku ideograficznego do rysunku z natury i z form płaskich do brył; nadają się też bardzo dobrze do modelowania w glinie i to nietylko w szkołach powszechnych, a wreszcie do pogadanek o szałaśnictwie górskiem i sztuce ludowej w nauce geografji i nauce o Polsce współczesnej.

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

H. OCHĘDALSKI.

Protokół

lekcji języka polskiego, przeprowadzonej w kl. VII-ej szkoły powszechnej

U w a g a: Na poprzedniej lekcji uczniowie odczytali nowelkę Marji Konopnickiej p. t. „Głupi Franek" (K. Wojciechowski: „Wielcy pisarze polscy") i były wyjaśnione niezrozumiałe wyrazy i zwroty.

Temat: Rozbiór literacki nowelki M. Konopnickiej p. t. „Głupi Franek".

Cel: Wzbudzenie uczucia miłości ku ziemi rodzinnej.

Pomoce: Epidjaskop, obrazy.

I. Wstęp.

N. Co robiliście na poprzedniej lekcji języka polskiego?
U. Czytaliśmy nowelkę M. Konopnickiej: „Głupi Franek".

II. Opowiadanie treści.

N. Opowiedz treść.
Uczeń opowiada. Gdy doszedł do miejsca, kiedy Franek znalazł się na podwórku Łuki, nauczyciel rzucił następujące pytanie.

N. Do kogo najpierw zwraca się Franek?
U. Do gospodarza.
N. Z czem się zwraca do niego?
U. Prosi gospodarza, by nie sprzedawał dobytku.
N. Do kogo potem zwraca się Franek?
U. Do gospodyni.
N. Dlaczego?
U. Bo myślał, że ona męża poprosi i ten wtedy ustąpi.
N. Co chciała tem zaznaczyć autorka?
U. Że kobiety na wsi mają duży wpływ na mężów.
N. Co uczynił Franek, gdy i to nie pomogło?
U. Zaczął pomagać w sprzedaży.
N. Przeczytaj zdanie, wypowiedziane przez Franka!
U. „Hej, ha! Kiej sprzedawać, to sprzedawć! A duchem! Nic się nie frasujta, gospodarzu! głupi wam pomoże! Nim słonko zajdzie, poprzedamy het precz wszyściutko doczysta!"
N. Jaki nastrój panował początkowo przy sprzedaży?
U. Wszyscy się śmieli.
N. Co Franek sprzedaje najpierw?
U. Lemiesz.
N. Jak Franek zachwala lemiesz? Przeczytaj!
U. „Niemało on ziemi skroił... niemało skib odwalił... niemało chleba zdobył..."
N. Co widać na jego twarzy?
U.₁ Uczucie.
U.₂ Z jego oczu płomień bije.
N. Czego Łuka został pozbawiony, sprzedając lemiesz?
U. Został pozbawiony narzędzia do uprawy roli.
N. Co sprzedaje potem?
U. Płachtę.
N. Jak ją zachwala?
U. „Niemało z niej ziarna w tę świętą ziemię poszło".
N. Jak jeszcze zaznacza Franek ważność płachty?
U. Że jest poświęcona w dzień Matki Boskiej Siewnej.
N. Jakie uczucia porusza Franek?
U.₁ Uczucia religijne.
U.₂ Lud wiejski jest bardzo przywiązany do religji.
N. Jaki nastrój teraz zapanował?
U. Zabrzmiał śmiech, ale jakiś inny, dziwny, wszyscy poważnieją.
N. Co Franek dalej sprzedaje?
U. Przęślicę.
N. Do kogo zwraca się teraz Franek?
U. Do lecących bocianów.

N. Przeczytam wam ten ustęp. (Nauczyciel czyta z odpowiednią modulacją głosu w celu wywołania silniejszego nastroju).
N. Jaki nastrój był wśród obecnych?
U. Wszyscy są wzruszeni, przejęci.
N. Gdzie jest punkt kulminacyjny sprzedaży?
U. Gdy Franek zwraca się do Gotlieba, aby zakupił krzyż na drodze.
N. Przeczytaj. (Uczeń czyta).
N. Jakie uczucia porusza teraz Franek?
U. Uczucia religijne.
N. Jaki teraz nastrój zapanował?
U. Wszyscy są wzruszeni, bardzo poważny.
N. Jak nazwiemy śmiech Franka, który miał na ustach w czasie sprzedaży?
U. Połączony jest z bólem, z rozpaczą, śmiech szyderczy.

III. Rozbiór treści.

a) miejsce, czas:

N. Gdzie się ta akcja odbywa?
U. W Polsce, na wsi.
N. W jakiej stronie Polski?
U. Na północo-wschodzie.
N. Po czem sądzicie, że na północo-wschodzie?
U. Bo rzeka Narew płynie na północo-wschodzie.
N. Pokażcie mi północo-wschód w klasie? (Uczniowie pokazują).
N. Wskaż na mapie rzekę Narew?
N. O jakiej porze roku odbywa się ta akcja?
U. Wiosną.
N. W jakim miesiącu?
U. W kwietniu.
N. Skąd wiecie o tem?
U. Autor pisze: „młode kwietniowe słońce jeszcze się nie wzniosło nad ziemię..."
N. O jakiej porze dnia?
U. Rano.
N. Po czem poznajemy, że było rano?
U. Mgła podniosła się, ptactwo się budziło.

b) poszczególne obrazy:

N. Ile razy zmienia się miejsce akcji?
U.₁ Trzy razy: nad brzegiem Narwi, kiedy z środka oczeretów wynurzyła się głowa Franka.

U.$_2$ Na drodze, kiedy Franek spotyka wózek Hamera i przed chatą Łuki.
N. Jak namalowalibyście pierwszy obraz?
U. Rzeka, zorza, z oczeretów widać wychylającą się głowę Franka, nad jego głową spłoszone ptactwo. (Zapomocą epidjaskopu nauczyciel rzuca na ekran podobny obraz, który uczniowie opisują. Tak samo nauczyciel postępuje z drugim i trzecim obrazem).

c) charakterystyka postaci:

N. Wymieńcie występujące w tej nowelce postaci!
U. Franek, Łuka, Bodniak, Hamer Gotlieb.
N. Które z nich są główne, a które drugorzędne?
U. Główne: Franek i Łuka, pozostałe — drugorzędne.
N. Kogo widzieliśmy w pierwszym obrazie?
U. Franka.
N. Opisz go. Możesz posługiwać się tekstem.
U.$_{1, 2, 3}$ Franek miał dużą głowę, rozczochrane włosy opadały mu na ramiona, odzież była podarta, na nogach miał łapcie. Był chudy, wyglądała mu zgrzebna koszula, spodnie miał ściągnięte rzemieniem, przez plecy przewieszona była torba. Miał długą szyję, siwe oczy, szerokie wargi i żałosny uśmiech.
N. Co czujemy dla Franka?
U. Litość.
N. Co nawiązuje się między nami a Frankiem?
U.$_{1, 2}$ Nić miłości Nie, sympatji.
N. Dlaczego ludzie nazywali go głupim?
U.$_{1, 2}$ Bo był innym, niż wszyscy. Bo rozmawiał sam z sobą.
N. Czy z sobą?
U.$_{1, 2}$ Nie, jemu się zdawało, że rzeka z nim rozmawia; on rzekę rozumiał i jakby słyszał. On rozmawiał i z ziemią. Przemawiał do niej, jak do matki, tak, jakby go słyszała i odpowiadała mu.
N. Jakie cechy nadaje jej?
U. Ludzkie.
N. A jak nazywamy takie zwroty?
U. Uosobieniem.
N. Odczytaj uosobienia. (Uczniowie odczytują).
N. Co Franek jeszcze kocha?
U. Powietrze, wodę, ptaki, całą ziemię rodzinną.
N. Więc dlaczego Franek chce odwieść Łukasza od zamiaru sprzedania ziemi?
U. Bo on tak kocha tę ziemię, że nie wyobraża sobie, jak można żyć na obczyźnie.

N. Jaką cechę zauważyliście u Franka?
U.$_{1, 2, 3}$ Był wytrwałym, umiał dopiąć celu, był mądrym, mimo że nazywali go głupim, kochał ziemię rodzinną.
N. Scharakteryzuj Łukę!
U.$_{1, 2, 3, 4}$ Był to chłop silnej budowy, około 40 lat. Czapkę miał na bakier, rozpiętą koszulę. Był chciwy przygód, bo sprzedaje ziemię, aby udać się za morze. Łatwowierny, bo uwierzył temu, że za morzem jest lepiej, niż w Polsce. Uczuciowy, miękkiego serca.
N. Jak się wam zdaje, jak czułby się Łuka, po wyjeździe za morze?
U. Źle, obco.
N. A dlaczego chce sprzedać ziemię?
U. Bo chce zarobić więcej pieniędzy.
N. Czy on nie kocha ziemi?
U. Kocha, ale chęć wzbogacenia się przytłumiła miłość ojczyzny.
N. Jak przypuszczacie, czy Łuka sprzedał ziemię?
U.$_1$ Tak.
U.$_2$ Nie.
U.$_3$ Mnie się też zdaje, że nie sprzeda ziemi. Napewno nie sprzeda!

d) myśl główna:

N. A dlaczego nie sprzeda?
U. Bo Franek umiał pokazać mu jego pamiątki. Rozpalić drzemiącą iskierkę miłości ziemi.
N. Jakie więc uczucie znajduje swój wyraz w tym utworze?
U. Miłość ku ziemi rodzinnej, ku ziemi ojczystej.
N. Czy nie znacie innych utworów tej autorki, w których uczucie to jest wyrażone?
U. „Poszedłbym ja na kraj świata", „Nie rzucim ziemi"...
N. Tak, dobrze. Teraz wstańcie i zaśpiewajcie „Rotę".

P. OCHĘDALSKA.

Protokół

lekcji geografji, przeprowadzonej w kl. IV 1-klasowej szkoły powszechnej.

Temat: Mapa Polski.

I. Powtórzenie nabytych wiadomości.

N. Co rysowaliśmy na poprzednich lekcjach geografji?
U.₁ Rysowaliśmy plan klasy i szkoły.
U.₂ I szkoły razem z podwórzem.
N. Czy plany były wielkości naturalnej?
U. Nie, plan klasy, ani szkoły nie można narysować wielkości naturalnej.
N. Dlaczego?
U.₁ Nie zmieściłby się w zeszycie.
U.₂ Niema takiego dużego papieru.
U.₃ Źle byłoby rysować taki duży plan.
N. Co trzeba było zrobić, aby narysować mniejszy plan?
U. Trzeba zmniejszyć długość i szerokość jednakową ilość razy.
N. Na co jeszcze należy zwrócić uwagę przy rysowaniu planu?
U. Żeby dobrze oznaczyć strony świata.
N. Jak oznaczamy strony świata na planie?
U. U góry północ, na dole południe, z prawej strony wschód, z lewej zachód.
U. Ja, proszę pani, widziałem plan Łodzi. Takie tam były małe ulice, czerwone kreski i jedynki, dwójki, 3, 10.
N. Co te cyfry oznaczały?
U. Tatuś mi mówił, że numery tramwajów. Taki plan to trudno narysować.
N. Które z was widziało jeszcze plan Łodzi?
U. Ja widziałem, ale plan Warszawy, nie Łodzi.

II. Wskazanie celu.

N. Można narysować nietylko plan klasy, szkoły, wsi lub miasta, lecz nawet plan całego kraju, nie nazwiemy jednak tego planem a mapą. Spójrzcie tutaj! Co tu wisi?
U. Mapa.
N. Przeczytaj napis!
U.₁ Mapa Polski.
U.₂ Inaczej można powiedzieć plan naszego kraju, bo przecież my mieszkamy w Polsce.
N. Jakie znaki widzicie na mapie?

U.,$_1$ Kreski, kółka.
U.,$_2$ Linje czarne i czerwone, różne kolory.
N. Przez szereg lekcyj będziemy się uczyli o tem, co oznaczają różne znaki na mapie. W jakim celu?
U.,$_1$ Żebyśmy umieli.
U.,$_2$ Żeby potem łatwiej się było nam uczyć.
U.,$_3$ Bo oddział IV wciąż się uczy na mapie.

III. Strony świata.

N. Tak samo jak na planie oznaczamy strony świata i na mapie. A więc gdzie jest wschód?
U. Po prawej stronie.
N. Wskaż! (wskazuje).
N. Zachód, południe, północ? (uczniowie wskazują).
N. Wskaż jeszcze raz strony świata na mapie! (wskazuje kilkoro dzieci).
N. Jaka strona świata znajduje się pomiędzy wschodem a północą?
U. Północo-wschód.
N. Wschodem a południem?
U. Południowo-wschód.
N. Zachodem a północą?
U. Północo-zachód.
N. Zachodem a południem?
U. Południowo-zachód. (Dzieci, odpowiadając, jednocześnie wskazują).
N. Gdzie mieszkacie?
U. Mieszkamy w Zarzewie.
N. Jak się nazywa najbliższe miasto?
U. Łódź.
N. Poszukaj na mapie Łodzi.
U. Jest — tutaj!
N. Poszukaj Warszawy!
U. Tutaj!
N. W jakim kierunku od Łodzi leży Warszawa?
U.,$_1$ W kierunku wschodnim.
U.,$_2$ Nie, w kierunku północo-wschodnim.
N. Wskaż jeszcze jakie miasto!
U.,$_1$ Kraków.
U.,$_2$ Poznań.
N. W jakim kierunku od Łodzi leży Kraków?
U. W kierunku południowym.
N. Poznań?
U. W kierunku północo-zachodnim.
(Prócz tego oznaczają dzieci jeszcze kierunek Częstochowy, Gdańska, Lwowa i Wilna).

IV. Wody i lądy.

N. Jakie barwy widzicie na mapie?
U. Niebieską, zieloną, żółtą, czerwoną.
N. Gdzie widzicie barwę niebieską? Przeczytaj napis!
U. Marze Bałtyckie.
N. Gdzie jeszcze? Przeczytaj!
U. Morze Czarne.
N. Więc jaką barwą są oznaczone morza na mapie?
U. Niebieską.
N. Gdzie jeszcze widzicie barwę niebieską? Czy to są również morza?
U. Nie, to są jeziora.
N. Więc co oznacza barwa niebieska na mapie?
U. Morza i jeziora.
N. Przypatrzcie się dobrze morzu? Czy wszędzie jest oznaczone jednakową barwą?
U. Nie, jest ciemnoniebieska, jaśniejsza, bardzo jasna i prawie biała.
N. Spójrzcie tutaj i zobaczcie w objaśnieniach, dlaczego są aż trzy odcienie barwy niebieskiej!
U. A, to oznacza głębokość morza! Tam, gdzie jest barwa najciemniejsza, morze jest najgłębsze.
N. Jaka jest głębokość morza, oznaczonego barwą ciemnoniebieską?
U. Od 200—300 metrów.
N. Jaśniejszą?
U. Od 100—200 metrów.
N. Jeszcze jaśniejszą?
U. Od 10—100 metrów.
N. Najjaśniejszą?
U.$_1$ Od 1—10 metrów.
U.$_2$ Ho, ho, ale nad brzegiem jest morze „miałkie".
U.$_3$ Tak, nad brzegami morze jest bardzo płytkie.
N. Prócz niebieskiej, jakie jeszcze barwy widzicie na mapie?
U. Zieloną, żółtą, czerwoną.
N. Wszystko to, co jest oznaczone inną barwą, jest ziemią - lądem. Lądy są położone zwykle wyżej powierzchni morza. Zaczynają się od 1 metra do kilkuset, a nawet kilku tysiący metrów. Lądy, które niewiele się wznoszą nad poziom morza, nazywamy nizinami. Niziny wznoszą się do 150 metrów. A jak się nazywa ląd, który wznosi się wyżej 150 metrów?
U. Wyżyny.
N. Zobacz w objaśnieniach, do jakiej wysokości wznosi się ląd, oznaczony ciemnozieloną barwą.
U.$_1$ Do 150 metrów.

U.$_2$ To jest nizina.
N. Więc jaką barwą są oznaczone na mapie niziny?
U. Ciemnozieloną barwą.
N. Do ilu metrów wznoszą się niziny?
U. Niziny się wznoszą do 150 metrów.
N. A co oznaczają inne barwy?
U.$_1$ Inne barwy oznaczają wyżyny.
U.$_2$ I góry.
N. Jaką barwą jest oznaczona na mapie okolica Łodzi?
U.$_1$ Jasnozieloną.
U.$_2$ Prawie żółtą.
U.$_3$ To jest barwa seledynowa.
N. Zobacz, do jakiej wysokości się ona wznosi?
U. Do 300 metrów.
N. Więc gdzie mieszkamy, na nizinie, czy na wyżynie?
U.$_1$ Mieszkamy na wyżynie.
U.$_2$ Na wyżynie, ale bardzo małej.
N. Wskaż barwę, która oznacza wysokość 300 m, 600, 1000, 2000. (uczniowie wskazują).

V. Miasta.

N. Wskaż Łódź! Jak jest ona oznaczona?
U. Kółkiem.
N. A Zgierz, Piotrków, Kalisz jak są oznaczone?
U. Też kółkami.
N. Przypatrzcie się dobrze! Jakiem kółkiem jest oznaczona Łódź, a jakiem Zgierz? Czem się te kółka różnią?
U.$_1$ Łódź jest oznaczona kółkiem większem, a Zgierz mniejszem.
U.$_2$ Łódź jest oznaczona dwoma kółkami, a Zgierz jednem.
N. Łódź jest oznaczona kółkiem podwójnem, a Zgierz pojedyńczem. Dlaczego, jak wam się zdaje?
U. Łódź jest miastem dużem, a Zgierz mniejszem.
N. Więc jak są na mapie oznaczone miasta?
U. Duże miasta dużemi i podwójnemi kółkami, mniejsze — mniejszemi i pojedyńczemi, a małe — małemi kółkami.
N. A jak jest na mapie oznaczona Warszawa?
U.$_1$ Taką jakąś ciemną plamą.
U.$_2$ Inaczej niż wszystkie miasta.
N. Dlaczego?
U. Bo Warszawa jest największem miastem w Polsce.

VI. Rzeki.

N. Wskaż mi jeszcze raz Warszawę i powiedz, co oznacza ten ciemny pasek, wijący się obok niej?

U. To jest Wisła.
N. Czem jest Wisła?
U. Wisła jest rzeką.
N. Więc jak są oznaczone rzeki na mapie?
U. Rzeki są oznaczone ciemnemi paskami.
N. Wskaż kilka rzek! Czem się one różnią?
U.₁ Jedne są dłuższe, inne krótsze.
U.₂ Jedne szersze, drugie węższe.
N. Dlaczego?
U. Bo te dłuższe i szersze oznaczają pewnie rzeki większe, a te mniejsze i węższe — rzeki mniejsze.
N. Tak. Wskażcie mi kilka rzek dużych, mniejszych, małych. (dzieci wskazują).

VII. Podziałka.

N. Dlaczego Warszawa na tej mapie jest taka mała, a Wisła taka wąska?
U. Bo są zmniejszone.
N. Spójrz i powiedz, jaka jest podziałka tej mapy?
U. 1 : 850 000.
N. Co to znaczy?
U. Że naprawdę to Polska jest 850 000 razy większa.
N. Zróbcie sobie linijki z podziałką podług tej na mapie! (Dzieci sporządzają miarki na paskach papieru przedtem przygotowanych przez nauczycielkę.) Znajdź Warszawę i Łódź! Odmierz odległość między niemi! Ile wynosi?
U. 120 klm.
N. Jest to odległość powietrzna, gdyż drogi i koleje nie są nigdy wyciągnięte w linjach tak prostych. Odmierz jeszcze odległość między Łodzią a Krakowem. Ile wynosi?
U. 190 klm.
N. A między Warszawą i Krakowem.
U. 250 klm.

VIII. Błota.

N. Prócz tych, które wymieniliśmy, jakie jeszcze znaki zauważyliście na mapie.
U.₁ Czerwone linje.
U.₂ To są granice Polski.
U.₃ Tutaj są jeszcze czerwone linje — co one oznaczają?
U.₄ To są koleje.
N. Dobrze, a co jeszcze zauważyliście?
U.₁ Tutaj jest taki szeroki pas fioletowy.
U.₂ Na wschodzie.
U.₃ To jest dawna granica Polski.

U.$_4$ Dawniej była Polska większa niż teraz.
N. Pokażcie mi niziny, znajdujące się we wschodniej części Polski! Przypatrzcie się im dobrze. Może tam zauważycie co nowego.
U.$_1$ Tutaj jest bardzo dużo takich małych czarnych kreseczek.
U.$_2$ To są błota.
U.$_3$ Te kreski oznaczają błota.
U.$_4$ Takie duże błota nazywają się bagna.
N. Odmierz, jaką one mają długość!
U. 310 klm.
N. Wskaż mi jeszcze błota. (Uczniowie wskazują).

IX. Synteza całości.

N. Jak oznaczamy strony świata na mapie?
U. U góry północ, na dole południe, z prawej strony wschód, z lewej zachód.
N. Wskaż północo-wschód, północó-zachód, południowo-wschód, południowo-zachód. (Uczniowie wskazują).
N. Co oznacza na mapie barwa niebieska?
U. Barwa niebieska oznacza morza i jeziora.
N. Wskaż morza i kilka jezior. Co oznacza barwa zielona?
U.$_1$ Barwa zielona oznacza niziny.
U.$_2$ Niziny wznoszą się do 150 metrów.
N. Jak są oznaczone na mapie wyżyny?
U.$_1$ Wyżyny są oznaczone barwą żółtą.
U.$_2$ Nie żółtą — jasnozieloną.
U.$_3$ Można też powiedzieć seledynową.
N. Jaką barwą są oznaczone na mapie góry?
U.$_1$ Pomarańczową — ciemniejszą i jaśniejszą.
U.$_2$ I czerwoną.
N. Wskaż góry, wznoszące się do 1000 metrów, 2000, 3000.
N. Co oznaczają na mapie kółka?
U. Kółka oznaczają miasta.
N. Wskaż kilka miast i wymieniaj ich nazwy.
N. A jak są oznaczone rzeki?
U. Rzeki są oznaczone ciemnemi paskami.
N. Wskaż kilka rzek! A co oznaczają te ciemne drobne kreski?
U.$_1$ One oznaczają błota.
U.$_2$ Bagna.
N. Patrz na mapę i mów, jakie znaki widzisz i co one oznaczają.
U.$_1$ Na mapie widzę różne barwy: niebieską, zieloną, pomarańczową i czerwoną. Niebieska oznacza morza i jeziora, zielona, pomarańczowa i czerwona ziemię. Są jeszcze kółka — oznaczają one mia-

sta. Rzeki są oznaczone ciemnemi paskami, a bagna drobnemi kreskami.

U.₂ Na mapie są cztery barwy niebieskie. Oznaczają one głębokość morza. Są też dwie barwy zielone i dwie pomarańczowe. Ciemnozielona oznacza niziny, jasnozielona — wyżyny, pomarańczowa jaśniejsza — niższe góry, ciemniejsza — wyższe, a czerwona bardzo wysokie góry. Kółka są rozmaite, bo jeżeli są miasta większe, to i kółka większe, jeżeli miasta mniejsze — to kółka mniejsze. Tylko Warszawa jest oznaczona inaczej. Paski, które oznaczają rzeki też są różne.

U.₃ Są jeszcze na mapie czerwone paski. Jedne oznaczają granice Polski, a drugie koleje. Jest też dawna granica Polski, oznaczona paskiem fioletowym. Podziałka tej mapy jest 1 : 850 000.

U.₄ Jest ona 850 000 razy mniejsza niż Polska.

N. O czem mówiliśmy na kilku ostatnich lekcjach?

U. Mówiliśmy o mapie Polski.

N. Czego się nauczyliśmy?

U.₁ Nauczyliśmy się poznawać różne znaki na mapie.

U.₂ To tak, jakbyśmy się nauczyli czytać na mapie.

N. Dlaczego najpierw poznaliśmy mapę Polski?

U.₁ Bo jesteśmy Polakami.

U.₂ Bo najpierw powinniśmy poznać swój kraj.

U.₃ To potem łatwiej będzie poznać inne kraje.

U w a g a: Protokół powyższy obejmuje 4 lekcje, po 25 minut każda, w myśl przepisów Min. dla szkół 1-kl. Pierwsza lekcja obejmowała punkty: I, II, III, druga — IV, V, trzecia — VI, VII, VIII, czwarta — IX. Po omówieniu każdej lekcji robiłam syntezę nabytych wiadomości, której jednak z braku miejsca w protokóle nie uwzględniłam. Ostatnia lekcja była poświęcona syntezie całości.

Na poprzednich lekcjach geografji, jako powtórzenie materłaju z oddz. III, rysowały dzieci plan klasy, szkoły i szkoły z otoczeniem.

Życie zawodowe.

KOMUNIKAT.

W dniu 17 b. m. odbyło się ogólne zebranie członków Oddziału Łódzkiego Z. Z. N. P. S. Ś. Do nowego Zarządu weszli: Wł. Gacki, Z. Lorentz, A. Zaleski, J. Opęchowski i Fr. Kralkowski; jako zastępcy: St. Kaczkowski, St. Somorowski i M. Wysokińska; do Komisji Rewizyjnej: M. Lupińska, M. Osiński.

UCHWAŁA
Ogólnego Zebrania członków z dn. 17 b. m. Oddziału Łódzkiego Z. Z. N. P. S. Ś.

Wobec tego, że w znacznej ilości prywatnych szkół średnich właściciele nie trzymają się ani norm płacy, ustalonych przez Związek, ani przez Komisję Pięciu, obniżają je dowolnie, wprowadzają normy gimnazjów państwowych lub proponują poszczególnym nauczycielom wyższe lub niższe płace wyłącznie według swego uznania — Ogólne Zebranie członków Oddziału Łódzkiego Z. Z. N. P. S. Ś. surowo potępia to samowolne łamanie przez właścicieli szkół powszechnie przyjętych zasad, grożące zupełnem zaprzepaszczeniem tej zdobyczy nauczycielstwa w walce o byt, jaką stały się umowy zbiorowe.

Ogólne Zebranie wzywa ogół Kolegów do energicznego oporu przeciwko zamachom na jego prawa, do informowania Zarządu Oddziału o każdej próbie pogwałcenia dotychczas obowiązujących warunków pracy. Przy solidarnej postawie grona nauczycielskiego interwencja Związku zawsze będzie skuteczna. Tam zaś, gdzie już zaszły godne ubolewania fakty obniżenia płac, grona nauczycielskie winny bezwzględnie dopilnować, aby sumy, niedopłacone im przez właścicieli szkół w stosunku do norm Związkowych lub Komisji Pięciu, zostały formalnie zaliczone na poczet długu właścicieli szkół względem osób zainteresowanych.

Łódź, dnia 17 listopada 1926 r.

Przewodniczący Ogólnego Zebrania
(—) Z. Lorentz.

Sekretarz (—) Br. Korzański.

Czasopisma nadesłane:

„Przyjaciel Szkoły“ dwutygodnik Nr. 17. R. V. Treść: L. Pawłowski: O kulturę pedagogiczną w społeczeństwie. — Dr. A. Niesiołowski: Abstynencja jako czynnik wychowawczy. — K. Berkanówna: Alkoholizm wśród dzieci. — J. Har: Koło nauczycielskie. — Z. Jurek: Dzieci upośledzone w szkole powszechnej. — Dr. A. Klęsk: Szkoła — choroba a dzieci. — Reorganizacja Ministerstwa Wyznań Relig. i Ośw. Publ. — Oceny książek. — Konkurs. — Nowości wydawnicze.

„Miesięcznik Pedagogiczny“ Nr. 11. Treść: Walka szkoły polskiej o duszę dziecka jako przyszłego obywatela. G. Morcinek. — Przyczynek do charakterystyki Trentowskiego. H. Życzyński. — Myśl pedagogiczna za granicą. Dr. M. Friedländer. — Z niemieckich czasopism pedagogicznych. K. G. — Szkolnictwo polskie w Czechosłowacji. — Z ruchu organizacji. — Recenzja. — Z prasy pedagogicznej. — Książki nadesłane.

„Orli Lot“ miesięcznik krajoznawczy. Nr. 9. R. VII. Treść: Florentyn Kotliński: Krajoznawstwo a szkoła powszechna. — A. Skorek: Jak uczeń może przyczynić się do rozwoju nauki o krajoznawstwie. H. Kazanowski: Opis zamku w Gardzienicach. A. Zajączkowski: Borek. — Wacław Rołodziński: Zwyczaje świąteczne w okresie świąt Bożego Narodzenia w okolicy Piasków. — Janina Chłopkówna: Gromnica w okolicy Piasków.

„Wiedza i Życie" R. I. Nr. 9. Treść: Stanisław Małachowski-Łempicki: Panteon induski. — Dr. Amelja Hertzówna: Powstanie alfabetu fenickiego. — Janina Peretjatkowiczówna: Książka o wyprawach polarnych. — Dr. M. Nałęcz-Dobrowolski: O książce i książnicach polskich. — Prof. Dr. Wł. Gumplowicz: Stany Zjednoczone Ameryki i inne ciekawe artykuły.

„Pedagogjum" Nr. 10-11. R. II. Treść: Dąbrowski P. Z.: Uświadomienie zawodowe młodzieży seminarjalnej. — A. M. Stanisław Szczepanowski. — Verax: Na mównicy. — Z życia organizacyjnego. — Wiadomości bieżące. — Z pism. — Nowe książki.

„Wychowanie Przedszkolne" R. II. Nr. 11. Treść: Dr. R. Radziwiłłowicz: O nawyku. — Dr. Bogdanowicz: Rodzice i wychowawcy wobec chorego dziecka. — M. Zarzycka: Program ochron w Stanach Zjednoczonych. — R. Mouflard tł. D. E.: Oglądanie obrazków. — Marja Kączkowska: Święty Franciszek. — A. Malecka: Obserwacje jesienne i liście.

Rozmowa o napojach. Z. Bluszczówna: Rozmowa o butelce. M. Weryho: Rozmowa o filiżance. Stefanja Szuchowa: Przejaśnione okienko — wierszyk. M. J. Zaleska: Mały ogrodnik.

M. Dunin Sulgustowska: Sit jako materjał do robót.

Pierwsze ćwiczenia rachunkowe. „Śpiący Janek" — zabawa. Berek z piłką. M. Monatowa: Rady praktyczne.

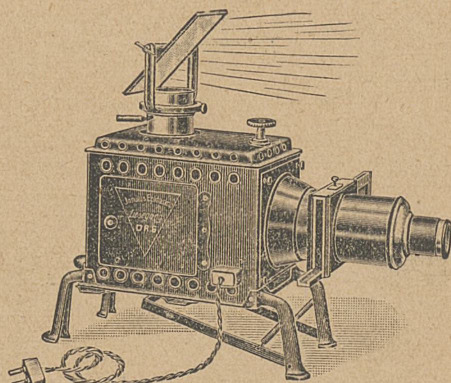


Warunki prenumeraty: rocznie 6 zł., półrocznie 3 zł., numer pojed. 75 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: 1-sza okładka 1/2 str. — 150 zł., 2-ga okładka cała str. — 120 zł. 3-cia okładka — 100 zł.; 4-ta okładka — 110 zł. Przed tekstem: strona — 150 zł; 1/2 str — 80 zł.; 1/4 str. 50 zł.; 1/8 str. — 30 zł. Za tekstem: strona — 100 zł.; 1/2 str. — 60 zł; 1/4 str. — 35 zł; 1/8 str. — 20 zł.

Redaktor: Gacki Władysław. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85. Telefon 29.




BIBLIOTHECA JAGELLONICA